

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
5 курса группы 02021053
Кудиновой Клавдии Федоровны**

**Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.**

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1.Формирование звукопроизношения в онтогенезе	8
1.2.Особенности звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи	15
1.3.Анализ методических рекомендаций по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	24
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ДОУ	38
2.1. Выявление состояния звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи	39
2.2. Методические рекомендации по коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности ДОУ	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В качестве важнейшей психической функции человека следует выделить речевую функцию. В процессе речевого развития формируется как познавательная деятельность, так и способность понятийного мышления. Речевая деятельность, при помощи которой человек имеет способность к общению, позволяет вступить в специфически человеческий социальный контакт, что в свою очередь способствует формированию и уточнению представлений ребенка об окружающей действительности и в то же время происходит совершенствование форм ее отражения.

Различные диссонансы в психическом развитии ребенка возникают в результате отрицательного влияния на него нарушений речи, которые могут проявляться в той или иной степени, т.е. в зависимости от характера речевого расстройства, что также может негативно отражаться на деятельности ребенка и его поведении.

Вызванная вследствие речевых нарушений ограниченность речевого общения может отрицательно сказаться на формировании личности ребенка. Среди проблем вызванных различными нарушениями речи необходимо отметить такие, как психические наслоения, характерные особенности эмоционально-волевой сферы. Подобные негативные отклонения имеют предпосылки к развитию отрицательных качеств характера, таких как стеснительность, нерешительность, скрытность, негативизм, чувство неполноценности, что отрицательно сказывается на успеваемости ребенка, овладении навыками обучения (Т.Б. Филичева).

Группой ведущих ученых (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, И.К. Колповская) было доказано существование прямой зависимости между уровнем развития детской речи и возможностью овладения грамотностью ребенком. Все это отрицательно сказывается на успеваемости, на овладении профессией.

Практика показывает, что у многих детей при поступлении в школу обнаруживаются нарушения речи. В связи с этим проблема правильности и чистоты детской речи представляется очень серьезной и требует немедленного решения.

В процессе школьного обучения речевые нарушения могут негативно влиять на успеваемость учащихся, поскольку орфографическая грамотность страдает из-за неправильного звучания, что подчеркивает тесную связь между ними. Также, недостатки речи детей часто служат причиной замкнутости ребенка, так как общение его со сверстниками затруднено. Невозможность понятно для окружающих изложить свои мысли, грамотно ответить на вопросы учителя становится причиной снижения качества обучения. Следовательно, воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста является задачей общественной значимости, так как позволяет избежать проблемы при обучении в школе и дальнейшем развитии ребенка по причине нарушений речевых процессов. В современной науке существует много различных средств исправления недостатков речи (упражнения, игры, художественные произведения и т.д.).

Процесс правильного формирования произношения у детей является особо сложным процессом. Трудности возникают при обучении управлению собственными органами речи, восприятия обращенной к ним речи, осуществлении наблюдений за собственной речью, а также речью окружающих. Большинство детей подвержено задержке этого процесса. Нарушения в произношении звуков не устраняются сами по себе, но преодолеваются при правильно построенной коррекционной работе по их исправлению.

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. При общем недоразвитии речи у всех детей отмечается нарушение звукопроизношения. Существует множество вариантов речевых нарушений, среди которых важно

отметить дефекты произношения, которыми определяется качество звучащей речи. Изучение проблем детей с ОНР стало предметом рассмотрения в работах Р.Е. Левиной, Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Е.М. Мастюковой, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Ф.Спировой и др.

Преодоление недостатков произношения требует определенной системы и особых методов коррекционной работы. Методике преодоления речевых расстройств посвящены работы таких специалистов как Е.А. Пожиленко, Т. Б., Филичева, Т. В. Туманова, С.Е.Большакова, Р.И. Лалаева, Н.А. Чевелева и, конечно же, классиков логопедии М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Л.С. Волковой.

Актуальность проблемы заключается в том, что своевременная коррекция звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, особенно в дошкольном возрасте, - залог успешного освоения грамоты и чтения: грамматически правильная речь возможна только при правильном восприятии и воспроизведении звукового состава слова, и дети, страдающие общим недоразвитием речи и нарушением звукопроизношения, не получившие специализированной помощи в дошкольном возрасте, могут испытывать впоследствии затруднения при освоении навыков письма и чтения.

Нарушения звукопроизношения у детей являются достаточно изученным разделом в логопедии, и методика их преодоления в основном разработана. Но, несмотря на это, есть основания ставить вопрос о необходимости дальнейшего изыскания приемов и методов, активизирующих умственную и практическую деятельность детей, способствующих повышению эффективности преодоления нарушений звукопроизношения, что и предопределило выбор темы дипломного исследования.

Проблема исследования: каковы особенности организации работы по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности ДООУ?

Цель исследования: совершенствование системы коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс коррекции нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности ДООУ.

Предмет исследования: условия успешности коррекционной работы по преодолению нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Подобрать и изучить психолого-педагогическую, психолингвистическую, нейропсихологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по коррекции нарушения звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях специальной группы ДООУ.

Гипотеза исследования. Работа по коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет более эффективной при соблюдении следующих условий: включение в комплекс занятий двигательной активности; опора на зрительные, тактильные, кинестетические анализаторы; повышение мотивации к занятиям по коррекции звукопроизношения средствами компьютерных технологий и игровой деятельности; включение в коррекционную деятельность родителей.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды и монографии ряда авторов, таких, как Агранович З.Е., Александрова Т.В., Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В., Визель Т. Г., Голубева Г.Г., Гаркуша Ю.Ф., Дурова Н.В., Ефименкова Л.Н., Иншакова О.Б. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Миронова С.А., Филичева Т. Б., Туманова Т. В. и др.

Методы исследования. В работе применялись следующие методы:

- научно-теоретический (изучение литературы по психологии, нейропсихологии, логопедии, коррекционной педагогике);

- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы) – качественный и количественный анализ полученных результатов.

База исследования. Исследование проводилось в МБДОУ № 52 на базе подготовительной к школе группы компенсирующей направленности для детей с ОНР. Всего в исследовании приняло участие 10 воспитанников.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1.Формирование звукопроизношения в онтогенезе

Логопедия как наука имеет важное теоретическое и практическое значение, которое обусловлено социальной сущностью языка, речи, тесной связью развития речи, мышления и всей психической деятельности ребенка.

В настоящее время отмечается заметный прогресс в развитии логопедии. На основе психолингвистического анализа получены важные данные о механизмах наиболее сложных форм речевой патологии (афазии, алалии и общего недоразвития речи, дизартрии). Изучаются речевые нарушения при осложненных дефектах: при олигофрении, у детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В логопедическую практику внедряются современные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований. Расширяется взаимосвязь логопедии с клинической медициной, детской невропатологией и психиатрией.

В последнее время наиболее активно изучается проблема нарушений звукопроизношения у детей.

Ребенок овладевает речью постепенно, переходя от более простых структур к более сложным. Овладение речью — активный процесс поисков, наблюдений, сравнений, установления отношений и обобщений, нуждающийся в использовании ребенком всех анализаторов. Язык представляет собой «совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления» (10).

Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт общих для всех детей. Ребенок в онтогенезе усваивает закономерности языка «...на основе частичного анализа речи

взрослых и на основе врожденных познавательных тенденций детского ума» (10). В первую очередь он усваивает наиболее регулярные проявления языковых закономерностей, стараясь использовать их как можно чаще. Сначала малыш овладевает правилами относительно более широких языковых классов, а затем постепенно распространяет их относительно подклассов.

Порядок овладения в онтогенезе фонематическими противопоставлениями и фонематическими реализациями в различных языках имеет как универсальные закономерности, так и специфические, т.е. во многом зависит от фонологических закономерностей усваиваемого языка. Универсальные и специфические закономерности в порядке овладения звукопроизношением, детерминированы языковыми факторами, а не артикуляторными и акустическими характеристиками усваиваемых звуков.

Универсальные закономерности онтогенеза звукопроизношения связаны с тем, что порядок формирования в онтогенезе фонологических противопоставлений соответствует универсальной иерархии фонологических противопоставлений в языках мира. Чем реже используется противопоставление в языках, тем позже оно усваивается в онтогенезе.

Универсальные закономерности овладения звукопроизношением связаны с усвоением наиболее «широких» обобщенных фонологических средств. В дальнейшем следует их дифференциация, уточнение (12).

Универсальные закономерности онтогенеза звукопроизношения наиболее ярко прослеживаются в отношении порядка усвоения некоторых фонологических противопоставлений («крупных» различий в системе между группами фонем).

Во всех языках наблюдается следующая последовательность усвоения различий между группами фонем в произношении (12): вокальные - консонантные, ротовые - носовые, лабиальные - дентальные, велярные - палатальные. Взрывные формируются раньше щелевых, а щелевые раньше аффрикат. Если на ранних этапах онтогенеза процесс усвоения фонем детерминирован биологическими, врожденными и, следовательно, универсально-языковыми

факторами, то по мере дальнейшего формирования звукопроизношения порядок усвоения фонем все больше начинает подчиняться закономерностям фонематической системы усваиваемого языка.

Выделение фонем в процессе их фонематического противопоставления происходит в определенной последовательности. Ребенок усваивает различия между гласными раньше, чем различия между согласными. Существуют закономерности в порядке восприятия гласных, зависящие от их основных артикуляционных характеристик. Артикуляционные характеристики гласных строятся на основании двух главных признаков: степени подъема языка и степени продвинутойности языка вперед или назад (15).

Первыми в процессе онтогенетического развития формируется противопоставление по подъему языка, причем гласный нижнего ряда — максимально открытый, широкий звук [а], противопоставляется узким звукам, гласным верхнего подъема. Затем формируется противопоставление по ряду: гласные переднего ряда, еще не отделяемые друг от друга и как бы составляющие единый звук [и/э], противопоставляются гласным заднего ряда, также не дифференцируемым [у/о]. Последним формируется противопоставление гласных верхнего и среднего подъема, т.е. [э] отделяется от [и], [у], [о]. Любопытно, что последовательность появления гласных в продуктивной речи такая же: сначала, как правило, появляется звук [а], затем все другие гласные. Однако такая согласованность в последовательности восприятия фонематических различий между звуками и порядком их усвоения наблюдается только по отношению к гласным, в области согласных такого совпадения нет.

Сначала осознается различие между наличием/отсутствием согласного, затем «внутри» согласных формируется оппозиция «сонорные—шумные». Позже различается мягкость и твердость согласных. Затем "внутри" шумных в первую очередь различаются взрывные [п] - [т], [б] - [д], [п] - [к], [б] - М» и - [ф]> И «М» М - М- Далее дифференцируются один от другого язычные переднего и заднего рядов ([т] - [к], [с] - [х]). В последующем формируется раз-

личение глухих и звонких согласных. Значительно позже возникает противопоставление шипящих и свистящих звуков и, далее [л] - [j], [р] - Ш, М-[р].

У большинства детей отмечается следующий порядок усвоения согласных (12): губные появляются раньше язычных, твердые губные — раньше мягких губных, а мягкие зубные - раньше твердых; смычные раньше щелевых, свистящие - раньше шипящих.

А.Н. Гвоздев подчеркивал, что ранее всех звуков в онтогенезе речи ребенком усваиваются, в частности, взрывные [п], [т], [к], что свидетельствует о большей их функциональной значимости, по сравнению со щелевыми (8, 26). Таким образом, в онтогенезе у детей, усваивающих русский язык, в первую очередь формируются звуки, определяющие ядро русской фонологической системы: [а], [о], [п], [м], [т'], [д'], [д], [б], [н]. Позднее появляются в произношении [э], [у], [и], [ы], [с], [ш], [ч], [щ], [л], [р] (13).

Анализ лингвистической литературы показывает, что до настоящего времени дискуссионным остается вопрос о факторах, определяющих последовательность появления звуков в речи детей. Последовательность появления звуков обусловлена их ролью в организации основных фонологических противопоставлений. Данной теорией невозможно объяснить трудности усвоения звукопроизношения, специфичные для детей, осваивающих конкретный язык. Для интерпретации дефектов звукопроизношения существенны как универсально-языковые закономерности, так и закономерности системной организации усваиваемого языка.

По мнению А.Н. Гвоздева, определяющей является артикуляционная сложность звуков. Под «артикуляторно сложными» понимаются звуки с более сложным составом артикуляторных движений и поэтому они позже формируются в онтогенезе и замещаются «простыми» (13). Согласно этим представлениям, порядок усвоения звуков в онтогенезе и последовательность формирования звуковых дифференцировок при речепроизводстве обусловлены постепенностью созревания речедвигательного анализатора.

Рассмотрим основные этапы формирования звукопроизносительной стороны речи у дошкольников. Первый год жизни ребенка является как бы подготовительным этапом к овладению речи. В этот период у младенца развивается зрительное и слуховое сосредоточение (он прислушивается к звукам речи, отыскивает и сосредоточивает свое внимание на источнике звука, на лице говорящего), развивается понимание речи, в процессе гуления, лепета идет интенсивное развитие артикуляционного аппарата. Общение между ребенком и взрослым строится в основном на эмоциональной основе, а с появлением первых осмысленных слов - и с помощью речи.

Для двухлетнего ребенка является вполне закономерным несовершенство произносительной стороны речи: неправильное произношение большинства звуков родного языка, смягчение отдельных согласных, нечеткое произношение слов с пропуском отдельных звуков, неумение точно сохранять слоговую структуру слова, особенно в многосложных словах. У некоторых детей как индивидуальная особенность речи отмечается слабый тихий голос, невнятное произнесение даже простых в звуковом отношении слов, отсутствие многих звуков.

К трем годам жизни произносительная сторона речи у детей все еще недостаточно сформирована. Остаются некоторые несовершенства в произношении звуков, многосложных слов, слов со стечением нескольких согласных. Отсутствие большинства звуков сказывается на произношении слов, отчего речь детей еще недостаточно чистая и внятная. Дети этого возраста не всегда могут правильно пользоваться своим голосовым аппаратом, например, не могут достаточно громко отвечать на вопросы взрослого и в то же время говорить тихо, когда этого требует ситуация (при подготовке ко сну, во время приема пищи). Следует отметить, что к 3 годам некоторые дети могут усвоить и правильно произносить большинство звуков родного языка, кроме «р» и шипящих, и даже произносить все звуки. У некоторых детей, наоборот, возможны задержки в формировании произносительной стороны речи: например, в 3 года ребенок заменяет шипящие и твердые свистящие звуки

звуками «ть, дь», может быть неправильное формирование отдельных звуков (межзубное или призубное произнесение звуков «с, з»), нечеткая речь с неправильным произношением большого количества звуков и даже полное отсутствие речи. В этом возрасте велика склонность детей к подражанию, что является благоприятным фактором для развития активной речи ребенка. Повторяя вслед за взрослым слова и фразы во время общения и во время игр по развитию устной речи, малыш не только запоминает их; упражняясь в правильном произнесении звуков и слов, он укрепляет артикуляционный аппарат (17).

На четвертом году жизни у детей отмечается заметное улучшение произношения, речь становится более отчетливой. Инициатива к общению все чаще и чаще исходит от ребенка. Появляются зачатки монологической речи. Но со стороны произношения речь еще недостаточно чиста и правильна. Большинство детей еще не произносят шипящие звуки «ш, ж, щ, ч», заменяя их соответствующими твердыми свистящими «с, з, ц». Сонорные звуки «р» и «л» заменяют звуками «й» или «ль». Большинство детей правильно произносят такие ранее непроизносимые звуки, как «ы, э, х», приближают к норме и более четко произносят свистящие звуки и звук «ц». У четырехлетних детей особенно ярко проявляются индивидуальные различия в формировании произносительной стороны речи: у одних детей речь чистая, с правильным произношением почти всех звуков, у других она может быть с неправильным произношением большинства или некоторых звуков. Именно в этом возрасте необходимо выявить причины отставания в развитии речи и принять все меры к устранению недостатков. При необходимости обратиться за помощью логопеда и организовать логопедические занятия с применением тетрадей логопедических заданий, логопедических альбомов и развивающих игр.

К пяти годам у детей достаточная подвижность артикуляционного аппарата дает возможность ребенку осуществить более точные движения языком, губами, четкое и правильное движение и положение их необходимо для

произношения сложных звуков, поэтому отмечается резкое улучшение произносительной стороны речи ребенка, а у большинства из них заканчивается процесс овладения звуками. Речь в целом становится чище, отчетливей. Дети начинают овладевать монологической речью, обращать внимание на звуковое оформление слов, указывать на наличие знакомого звука в словах. Полностью исчезает смягченное произнесение согласных, редко наблюдается пропуск звуков и слогов (17).

Но у некоторых детей возможно неустойчивое произношение определенных групп звуков, нечеткое произношение отдельных слов, особенно многосложных и малознакомых. Искаженное произнесение звуков необходимо устранять с помощью логопедических занятий и игр.

К концу шестого года ребенок достигает довольно высокого уровня в речевом развитии. Он правильно произносит все звуки родного языка, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, его высказывания становятся выразительней, содержательней, точнее. Ведь мышцы артикуляционного аппарата достаточно окрепли и способны произносить правильно все звуки родного языка. С детьми, имеющими недостатки звукопроизношения, необходимо проводить дополнительные занятия, которые в зависимости от тяжести, количества и характера нарушений проводятся в легких случаях самими родителями с помощью логопедических игр, а в тяжелых – логопедом.

На седьмом году жизни, к моменту поступления ребенка в школу он овладевает правильным звуковым оформлением слов, четко и ясно их произносит, имеет определенный словарный запас, в основном, грамматически правильную речь. Произносительная сторона речи достигает высокого уровня. Ребенок правильно произносит все звуки, четко и внятно произносит фразы, говорит громко, но в зависимости от ситуации может говорить тихо и даже шепотом, умеет изменять темп речи с учетом высказывания, четко произносить слова, учитывая при этом нормы литературного произношения, поль-

зуюсь интонационными средствами выразительности. Все это дает возможность ребенку успешно овладевать программным материалом в школе.

Таким образом, развитие звукопроизношения у детей в норме в онтогенезе проходит ряд последовательных этапов. Появлению первых слов ребенка предшествуют крик, гуление и лепет. На начальном этапе своего развития речь ребенка несовершенна и изобилует дефектами произношения. Однако, при нормальном развитии ребенка и полноценном речевом окружении эти дефекты постепенно исчезают и звуковая сторона языка в целом оказывается полностью сформированной к 4-5 годам жизни. К концу шестого года ребенок достигает довольно высокого уровня в речевом развитии. На седьмом году жизни ребенок овладевает правильным звуковым оформлением слов, четко и ясно их произносит, имеет определенный словарный запас, и, в основном, грамматически правильную речь.

1.2. Особенности звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (21).

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи самым распространенным недостатком речи является нарушение звукопроизношения, которое может встречаться на любом уровне общего недоразвития речи.

Произносительные ошибки оцениваются по-разному: одни затрагивают лишь оттенки фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к

смешению фонем, к их не различению. Последние – более грубые, так как затрудняют понимание высказывания (21).

Возможными причинами нарушения звукопроизношения являются следующие:

1. Органические дефекты периферического речевого аппарата, его костного и мышечного строения (12).

а) Укороченная уздечка языка (подъязычная связка). При этом дефекте оказываются затрудненными движения языка, так как слишком короткая уздечка не дает ему возможности высоко подниматься (при верхних звуках).

б) Слишком большой язык, едва уметающийся во рту и от этого неповоротливый, или слишком маленький и узкий, что также затрудняет правильную артикуляцию.

в) Дефекты строения челюстей, что ведет к аномалии прикуса. Нормальным считается такой прикус, когда при смыкании челюстей верхние зубы слегка прикрывают нижние. Аномалии прикуса могут иметь несколько вариантов:

- прогнатия – верхняя челюсть сильно выдается вперед, в результате этого нижние передние зубы не смыкаются вовсе с верхними;

- прогения – нижняя челюсть выступает вперед, передние зубы нижней челюсти выступают впереди передних зубов верхней челюсти;

- открытый прикус – между зубами верхней и нижней челюстей при их смыкании остается промежуток. В одних случаях этот промежуток только между передними зубами (передний открытый прикус);

- боковой открытый прикус, который может быть левосторонним, правосторонним и двусторонним.

г) Неправильное строение зубов, зубного ряда. Например, при больших расщелинах между зубами язык в момент речи часто просовывается в них, искажая звукопроизношение.

д) Неправильное строение нёба: узкое, слишком высокое («готическое») нёбо или, наоборот, низкое, плоское препятствует правильной артикуляции многих звуков.

е) Толстые губы, часто с отвислой нижней губой, или укороченная, малоподвижная верхняя губа, что затрудняют четкое произношение губных и губно-зубных звуков.

2. Недоразвитие фонематического слуха. При этом у ребенка наблюдаются затруднения в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками, например звонких и глухих согласных, мягких и твердых свистящих и шипящих. В результате таких затруднений развитие правильного звукопроизношения надолго задерживается (12).

3. Недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата: языка, губ, нижней челюсти. Она может быть вызвана и неумением ребенка удерживать язык в нужном положении или быстро переходить от одного движения к другому (12).

4. Снижение слуха. На почве тугоухости возникает до 10% случаев нарушений звукопроизношения. Чаще всего при этом наблюдается затруднение в дифференциации шипящих и свистящих звуков, звонких и глухих согласных.

5. Социальные причины:

- неправильное воспитание речи ребенка в семье (родители «сюсюкают» с малышом, в результате у него надолго задерживается развитие правильного звукопроизношения);

- постоянное общение с малолетними детьми, у которых еще не сформировалось правильное звукопроизношение;

- подражание искаженному звукопроизношению взрослых членов семьи. Особый вред приносит детям постоянное общение с людьми, у которых неясная, косноязычная или слишком торопливая, а иногда с диалектными особенностями речь;

- двуязычие в семье, в результате чего ребенок переносит особенности произношения одного языка на другой;

- педагогическая запущенность, когда взрослые совершенно не обращают внимания на звукопроизношение ребенка, не поправляют ошибки малыша, не дают ему образец четкого и правильного произношения (12).

6. Общая физическая ослабленность организма из-за соматических заболеваний.

Обычно нарушаются следующие группы звуков: свистящие (с, с', з, з', ц), шипящие (ш, ж, ч', $\overline{\text{ш}}$ '), сонорные (л, л', р, р', j'), заднеязычные (к, к', г, г', х, х'), звонкие (в, з, ж, б, д, г), мягкие (т', м', п' и другие) (21).

Нарушения групп звуков обозначаются терминами, образованными от названий греческих букв, соответствующих основному звуку каждой группы:

1. Сигматизм — недостатки произношения свистящих (с, с', з, з', ц) и шипящих (ш, ж, ч', $\overline{\text{ш}}$ ') звуков.

2. Ротацизм — недостатки произношения звуков [р] и [р'].

3. Ламбдацизм — недостатки произношения звуков [л] и [л'].

4. Дефекты произношения нёбных звуков: каппацизм — звуков [к] и [к']; гаммацизм — звуков [г] и [г']; хитизм — звуков [х] и [х']; йотацизм — звука [j'].

5. Дефекты озвончения — недостатки произношения звонких согласных звуков. Эти дефекты выражаются в замене звонких согласных звуков парными глухими: (б-п, д-т, в-ф, з-с, ж-ш, г-к).

6. Дефекты смягчения — недостатки произношения мягких согласных звуков, заключающиеся в основном в замене их парными твердыми, например (д'-д, п'-п, к'-к, р'-р и т. д.) (21).

Каждый вид неправильного произношения имеет несколько разновидностей, например, сигматизмы могут быть: межзубный, боковой, носовой и другие; парасигматизмы — призубный, шипящий и другие. Все разновидности нарушений имеют свои особенности исправления.

У некоторых детей нарушается только одна группа звуков, например, только шипящие или только заднеязычные. Такое нарушение звукопроизношения определяется как простое (частичное), или мономорфное. У других детей нарушаются одновременно две или несколько групп звуков, например, шипящие и заднеязычные или свистящие, сонорные и звонкие. Такое нарушение звукопроизношения определяется как сложное (диффузное), или полиморфное.

В любой из вышеперечисленных групп различают три формы нарушения звуков:

- искаженное произношение звука. Например, [p] горловой, когда звук образуется вибрацией мягкого нёба, а не кончика языка;
- отсутствие звука в речи ребенка, т. е. неумение произносить его. Например, «коова» (корова);
- замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе данного языка (к названию нарушения звукопроизношения добавляется приставка пара-). Например, «колова» (корова) (21).

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность или нарушения артикуляционной моторики. Дети не могут правильно выполнять движения органами артикуляционного аппарата, в результате чего звук искажается, произносится неточно. Подобные нарушения называются фонетическими (некоторые авторы дают им определение антропофонические или моторные), так как при этом фонема не заменяется другой фонемой из фонетической системы данного языка, а звучит искаженно, но это не влияет на смысл слова.

Причина замены звуков заключается в нарушении фонематического слуха. Дети не слышат разницы между звуком и его заменителем (например, между [p] и [л]). Подобные нарушения называются фонематическими (фонологические или сенсорные), так как при этом одна фонема заменяется другой, вследствие чего нарушается смысл слова. Например, рак звучит как «лак», рожки — как «ложки».

Бывает, что у ребенка звуки одной группы заменяются, а звуки другой — искажаются. Например, свистящие (с, з, ц) заменяются звуками (т, д) (собака — «тобака», заяка — «дайка», цапля — «тапля»), а звук [р] искажается. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

Кроме форм и видов нарушения звуков, выделяют еще и уровень нарушения. В логопедии различают три уровня неправильного произношения звуков (25).

Первый уровень. Полное неумение произнести звук. Ребенок не может ни сказать его самостоятельно во фразовой речи, в отдельных словах, изолированно, ни повторить по образцу.

Второй уровень. Ребенок правильно произносит звук изолированно (а иногда даже может повторить его в отдельных простых словах), но искажает или пропускает во всех словах и во фразовой речи, т. е. правильный звук есть, но он не автоматизирован.

Третий уровень. Ребенок может правильно произносить звук изолированно, в словах и даже при повторении фраз, но в речевом потоке смешивает его с другим, близким по артикуляции или звучанию, но тоже правильно произносимым изолированно).

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи помимо трудностей в овладении звукопроизношением, присутствуют также нарушения фонематического восприятия.

Лишь хорошо развитый фонематический слух обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произнесение слов в соответствии с общепринятыми литературными нормами.

Особенности звуковой стороны речи и фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи впервые были представлены в работах Р.Е. Левиной (21).

У детей I уровня речевого развития фонетико-фонематическая сторона речи характеризуется фонематической неопределенностью и нестойким фонетическим оформлением. Произношение звуков носит диффузный характер,

что обусловлено неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями слухового распознавания. У таких детей дефектных звуков может быть значительно больше, чем правильно произносимых.

В произношении детей I уровня речевого развития противопоставляются друг другу лишь гласные–согласные, ротовые–носовые, взрывные–щелевые. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии: задача выделения отдельных звуков для ребенка с таким развитием речи непонятна и невыполнима.

Фонетическая и фонематическая сторона речи детей II уровня речевого развития характеризуется наличием множества искажений, замен и смешений; у них нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. При этом звуки, находящиеся в изолированной позиции, дети могут произносить правильно, ошибки возникают при спонтанном произношении. При правильном воспроизведении контура слов нарушается их звуконаполняемость («морашки» вместо ромашки, «ку-ка» вместо клубника).

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции, чаще всего встречается в группе сонорных («дюка» вместо рука, «палоход» вместо пароход), свистящих и шипящих («тотна» вместо сосна, «дук» вместо жук). Смешение чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х, при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих и шипящих, горловое р) (38).

Одной из характерных особенностей детей II уровня речевого развития является недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза.

Для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук сь заменяет звуки с, ш, ц, ч, щ). Кроме того, зву-

ки, сложные по артикуляции, заменяются простыми (ф или т заменяет группу свистящих или шипящих, звук й – звуки л, р).

У таких детей наблюдаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному, и смешения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов.

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у некоторых детей наблюдаются нечеткое произношение звука ы (среднее между ы–и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, замены и смешения звуков к, г, х, т, д, дь, й (38).

Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

При осложненных формах речевого нарушения дополнительно нарушается слоговая структура слова. Под понятием «слоговая структура» слова принято подразумевать взаиморасположение и связь слогов в слове (42).

При этом речь ребенка имеет выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова. Эти отклонения носят тот или иной характер изменений правильного слогового звучания и могут проявляться следующим образом (42):

1. Нарушение количества слогов:
 - сокращение (пропуск) слога – «моток» = «молоток»;
 - опускание слогообразующей гласной – «пинино» = «пианино»;
 - увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных – «команата» = «комната»;
2. Нарушение последовательности слогов в слове:

- перестановка слогов – «деворе» = «дерево»;
- перестановка звуков соседних слогов – «гебемот» = «бегемот»;
- 3. Искажение структуры отдельного слога:
 - сокращение стечений согласных – «тул» = «стул»;
 - вставки согласных в слог – «лимонт» = «лимон»;
- 4. Уподобление слогов – «кококосы» = «абрикосы».
- 5. Персеверации (циклический повтор, настойчивое воспроизведение):
 - «били...били...билитекарь»+ «библиотекарь»;
- 6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими):
 - «нананасы»=»ананасы».
- 7. Контаминации (смешение слов)
 - «в холодильнике»= «в хлебнице и холодильнике».

Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы.

При этом нарушения слоговой структуры слова удерживаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Слоговая структура слова, усвоенная в изолированном произношении, нередко вновь искажается при включении этого слова во фразу или самостоятельную речь.

У детей с общим недоразвитием речи звукопроизношение нарушается по типу алалии, дизартрии или ринологии. Для оценки особенностей нарушения звукопроизношения необходимо провести соответствующее обследование.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Причины, обуславливающие нарушения звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, сложны и многообразны: нарушения речевой моторики, аномалии в

строении артикуляторного аппарата, несформированность речеслуховой дифференциации.

1.3. Анализ методических рекомендаций по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи

В современных условиях развития общества совершенствование коррекционного воздействия, поиск новых подходов в преодолении нарушений звукопроизношения у детей общим недоразвитием речи является особенно актуальным. Появление современных коррекционно-развивающих технологий не отвергает использование традиционных форм и методов работы с детьми, а наоборот актуализирует их знание в педагогической практике учителя-логопеда. Коррекционная педагогика предлагает пути коррекции речевых нарушений. Эффективность использования методов логопедической работы во многом зависит от научно обоснованного выбора при коррекции речевых нарушений (17).

В коррекционной педагогике существует принцип использования «обходных путей» при обучении детей с различными нарушениями развития, в том числе и речевыми нарушениями.

Известно, что в основе овладения ребенком произносительной стороны речи лежит механизм подражания речи окружающих, воспринимаемой на слух. Одним из условий становления произносительной стороны речи у ребенка в норме является сохранность сенсорных каналов, необходимых для восприятия устной речи окружающих.

У «речевых» детей это условие нарушается, при этом, возникает необходимость в целенаправленном формировании у ребенка представлений о процессе произношения, так как за счет нарушения различных этапов обратной связи возникает дефицит информации о фонетических элементах речи,

восполнить которые можно только за счет специальной помощи взрослого, применения «обходных путей» и специфических средств обучения (23).

Для того чтобы предотвратить любые вариации общего недоразвития речи, необходимо как можно раньше выявить отклонения в речевом развитии ребёнка и вовремя начать работу с логопедом.

Ученые-логопеды (Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М.Ф. Фомичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Парамонова Л и др.) сходятся во мнении, что логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения проводится в определенной последовательности, поэтапно:

- 1) подготовительный этап;
- 2) постановка звука;
- 3) автоматизация звука;
- 4) дифференциация вновь воспитанного звука от сходных с ним.

Подготовительный этап необходим потому, что нередко к постановке звука нельзя приступить сразу, поскольку ребенок не может придать своим артикуляторным органам нужное положение. При таких обстоятельствах необходимо проведение подготовительной работы. Она заключается преимущественно в так называемой артикуляторной гимнастике, основная цель которой состоит в развитии достаточной подвижности губ и языка.

Выбор артикуляторных упражнений во многом определяется самим характером дефектного произношения звука.

Под постановкой звука понимается сам процесс обучения ребенка правильному произношению этого звука. Ребенка учат придавать своим артикуляторным органам то положение, которое свойственно нормальной артикуляции звука, что и обеспечит правильность его звучания.

Постановка звука может производиться путем подражания, с механической помощью, от других правильно произносимых звуков, исходя от артикуляторного уклада и смешанным способом.

Как только удастся добиться правильного звучания изолированного звука, нужно сразу переходить к следующему этапу коррекции звукопроиз-

ношения – к этапу автоматизации, то есть к обучению ребенка правильному произношению звука в связной речи.

В целях облегчения этой сложной для ребенка задачи автоматизация звука осуществляется при условии постепенного нарастания сложности речевого материала. При этом на этапе автоматизации, в отличие от подготовительного этапа и этапа постановки звука, при любой причинной обусловленности дефектов звукопроизношения работа ведется одинаково и в одной и той же последовательности, а именно:

- автоматизация звука в слогах;
- автоматизация в словах;
- автоматизация в специально подобранных фразах;
- автоматизация в текстах, насыщенных вновь воспитываемым звуком;
- автоматизация в обычной разговорной речи.

Основная задача этапа дифференциации смешиваемых звуков заключается в том, чтобы воспитать у ребенка прочный навык уместного употребления в речи вновь воспитанного звука, без смешения его с акустически или артикуляторно близкими звуками. Это достигается путем специальных упражнений.

Работу по различению ребенком смешиваемых звуков по сути дела начинают уже в подготовительный период и в период постановки звука. На подготовительном этапе учат дифференцировать заменяемые в речи звуки на слух, а на этапе постановки звука внимание ребенка привлекают к различному положению губ и языка и к различной по своему характеру струе выдыхаемого воздуха при артикулировании смешиваемых им звуков (например, "с" и "ш", "з" и "ж").

Переход к специальному этапу дифференциации звуков может быть начат только тогда, когда оба смешиваемых звука уже правильно произносятся ребенком в любых звукосочетаниях, то есть когда они полностью автоматизированы.

Одним из факторов, определяющих успешность работы по формированию правильного звукопроизношения у дошкольников с нарушениями речи, является частота повторений правильно произносимого звука. Существует филогенетическая связь между развитием движений и формированием звукопроизношения.

Давно установлено, что чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивнее развивается его речь (22).

В системе коррекционных занятий с детьми, имеющими речевые нарушения, особое место должны занимать физические упражнения и логопедическая ритмика.

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь (17). Улучшение речи осуществляется через развитие слухового внимания на основе формирования в процессе движения чувства ритма. Таким образом, преодоление речевого нарушения происходит посредством развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой (17).

Эффективная программа обучения детей с общим недоразвитием речи, в которой большое внимание уделяется развитию звукопроизношения и фонематического слуха, разработана Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной (38). В «Программе обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи» они предлагают задания, направленные на развитие фонематических процессов и подобранные с учетом возрастных особенностей детей. Программа создана для детей старшего дошкольного возраста. В ней работа по развитию произношения проводится одновременно с работой по развитию слухового восприятия. Процесс обучения делится на три периода. В течении первого периода обучения детей учат четко, даже утрированно, воспроизводить гласные звуки, угадывать их по беззвучной артикуляции, слышать и выделять в ряду

других звуков. Включаются упражнения по удержанию в памяти ряда, состоящего из 3-4-х гласных звуков. Учитывая возрастные особенности детей, все задания предлагаются в игровой форме.

Отработка правильного произношения простых согласных звуков сочетается с выработкой умения слышать эти звуки в ряду других, выделять соответствующие слоги среди других слогов, а также определять наличие данного звука в слове. Сначала дети выделяют начальную позицию звука в слове, затем конечную. Много внимания уделяется запоминанию слоговых рядов, типа та – ат, пу-уп –пу и так далее. Эти слоги произносятся с разной интонацией, силой голоса, медленно и отрывисто, с выделением ударного слога. Упражнения на узнавание звука в слове, отбор картинок, придумывание слов с этим звуком осуществляется в процессе игр с использованием различного дидактического материала. Когда дети свободно определяют наличие звука в слове, переходят к определению его места в слове. Умение выделять гласные и согласные звуки позволяет перейти к анализу и синтезу обратных слогов (ат, ап, уп и т.д.).

Во втором периоде новым является усиление направленности на дифференциацию (на слух и в произношении) звуков по принципу твердости и мягкости, звонкости и глухости продолжается работа по закреплению навыков звукового анализа и синтеза. На материале изучаемых звуков дети тренируются в выделении согласного в слове, определении его позиции (начало, середина, конец слова), составлении слогов типа ас-са, цу-цо и т.д. в это же время учат определять гласный в положении после согласного (мак, суп, кот) и т.д. в конце второго периода обучения дети самостоятельно в устной форме анализируют слоги типа са-со-су, соединяют отдельные звуки (согласные и гласные) в прямые слоги и преобразуют их (са-су, цу-цо и т.д.) в то же время на практике усваиваются термины: слог, слово, гласные звуки, согласные звуки (звонкие, глухие, мягкие, твердые), предложение.

В третьем периоде обучения на каждом логопедическом занятии даются упражнения на звуковой анализ и синтез. Основной единицей изучения

является теперь не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, где длинной полоской обозначено слово, короткими – слоги. Выделяются гласные звуки – красными кружочками, согласные – синими. К концу третьего периода дети самостоятельно проводят анализ и синтез односложных слов (рак, шум, лук), слогов со стечением согласных (сто, шко, сту) и слов типа: стол, стул, шкаф.

Авторы Л.Ф. Спирова и А.В. Ястребова предлагают проводить работу по устранению нарушения звукопроизношения по двум взаимосвязанным направлениям:

1) коррекция произношения, то есть постановка и уточнение артикуляции звуков;

2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова. На начальном этапе обучения детей языку первостепенная роль отводится углублённой и разносторонней работе над звуками. Детей учат воспринимать звуки на слух, правильно их произносить, осознавать звуки как фонемы (45,63).

Таким образом, основными задачами логопеда являются:

- максимальная направленность и более продолжительная по количеству времени работа по формированию у ребенка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала на правильно произносимых, позже – на уточненных и исправленных звуках);

- отработка и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, смазано;

- постановка отсутствующих и искаженно произносимых звуков и введение их в речь;

- формирование умений сопоставлять и различать систему дифференциальных (акустико – артикуляционных) признаков звуков;

- закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребенку, и постепенное подведение к устойчивому автоматизированному навыку, то есть обучение ребенка более сокращенным и обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ, формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания.

Чтобы направить внимание и интерес ребенка к звуковой стороне речи, научить его прислушиваться к звукам, выделять их из слова, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на правильно произносимых и четко дифференцируемых звуках. После этого внимание ребенка следует сосредоточить на вновь поставленном или уточненном в произношении звуке. На специально подобранном речевом материале достигается правильное произношение звука, различение и выделение этого звука из состава слова, умение определять его место в целостном звуковом комплексе слога или слова. Когда ребенок усвоит правильное произношение изучаемого звука, проводится работа по дифференциации этого звука от других акустически и артикуляционно-близких звуков. Детям предлагаются упражнения на сравнение и сопоставление звуков по артикуляционным и акустическим свойствам, на различение этих звуков в словах и связных текстах.

При работе над слуховым восприятием должна строго соблюдаться поэтапность в применении тех упражнений, которые педагог предлагает ребенку. Вначале необходимо научить ребенка различать изучаемый звук среди других в чужой речи. Затем следует научить ребенка различать отрабатываемый звук не только в чужой, но и в своей собственной речи. Лишь после того как ребенок научится самостоятельно различать изучаемый звук в словах (в чужой и собственной речи), можно перейти к формированию умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, сравнивать между собой, определять роль и характер связи между звуками в слове.

В последнее время в логопедической практике появляются новые средства обучения, основанные на преимуществах информационных технологий. Многочисленными исследованиями была обоснована целесообразность использования компьютерных технологий для решения коррекционных задач.

Широкий выбор игр для развития речи детей и формирования правильного произношения представлен на развивающем проекте «Мерсибо» (<https://mersibo.ru/about>). Проект включает разнообразные развивающие игры, в том числе – и игры, способствующие правильному звукопроизношению.

Рассмотрим игры, способствующие развитию звукопроизношения, предлагаемые разработчиками проекта.

1. Игра «Пожужжим». Чтобы проверить уровень звукопроизношения, можно предложить ребенку повторить слова, назвать картинки. А можно подражать звукам весёлых персонажей игры «Пожужжим». Такое упражнение позволит разговорить молчуна и станет первой ступенькой на пути к чистой речи.

2. Ветерок и жуки. Вредные жучки сидят на дереве и жуют кору. Будем дуть в микрофон и сдувать вредителей! Малышам весело и интересно, а в процессе игры отлично укрепляются мышцы щек и губ.

3. Снежинки. В этой игре малыш не только развивает дыхание и укрепляет мышцы губ, но и учится определять, кто потерял свои вещи. Кому дать косточку, девочке или собаке? Это надо сообразить! Пусть малыш это сделает сам, не спешите подсказывать.

4. Игрозвуки. Освоение речи всегда начинается с повторения звуков, которые окружают малыша. Набор простых, веселых и эмоциональных звуков речи помогут детям научиться слушать и повторять за героями игры разные звуки.

Каждая игра является интерактивной, все персонажи двигаются и разговаривают на экране компьютера, это создает дополнительную мотивацию игровой деятельности и повышает интерес детей к занятиям, и, следовательно, эффективность работы логопеда.

Результаты использования компьютерных технологий в специальном образовании для формирования и коррекции устной речи убеждают в необходимости их дальнейшего применения.

Игровые приемы для коррекции звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи используются сегодня многими специалистами-практиками. Логопед из Костромы Малышева Е.Н. считает, что игровые приемы должны максимально широко использоваться на всех этапах формирования правильного произнесения звуков на: подготовительном, постановочном (вызывания звука), автоматизации и дифференциации звука (25).

Так, по мнению автора, на подготовительном этапе, формируем артикуляционный аппарат к поставке звуков. Для этого используются дидактические игры: по развитию артикуляционного аппарата, мелкой моторики и правильного дыхания. Для развития артикуляционных движений используются игровые упражнения Л.Л.Бетц, Н.В.Нищевой, Т.Б. Филичевой, С.П.Цукановой, Г.В.Чиркиной, и др., направленные на: развитие статики, динамики, подвижности языка, губ, нижней челюсти и мягкого неба. Эффективными являются артикуляционные игры: «Лопаточка», «Иголочка», «Часики», «Лошадка» и другие. Опираясь на мнение Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, М.Б. Эйдинова, и др., Малышева Е.Н. считает, что мелкая моторика включает упражнения на: улучшение мышечного тонуса, быстроты, силы, плавности и точности движений. Игры по развитию мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи эффективны: «Дождик», «Делай как я», «Дорога из прищепок», «Веселые ладошки» и др. Л.И.Белякова, Н.Н.Гончарова, Е.А.Дьякова, А.Н.Стрельникова предлагают вырабатывать правильное диафрагмальное дыхание, с использованием игр: «Кошка», «Насос», «Большой маятник», «Задуй свечу» и др.

На втором, постановочном этапе, Малышева Е.Н. включает в работу классические способы постановки звуков, но при использовании игровых за-

даний и использует игровые приемы «Насосом накачиваем колесо (с-с-с)», «Дует холодный ветер», «Сдувается шарик» и др. (25)

На этапе автоматизации автором вводятся включение поставленных звуков в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь ребенка. Сначала соединяем изолированно поставленный согласный с гласными: [а], [о], [у], [ы], [э] в прямые слоги (са, со, су, сы, сэ), в обратные (ас, ос, ус, ыс, эс) и со стечением согласных (ста, сто, слу, слы). Реализуются они посредством игровых приемов «Жук-пожарник», «Варежка», «Подскажи словечко», «Закончи предложение», «Один-много» и т.д.

На этапе дифференциации Малышева Е.Н. последовательно дифференцирует смешиваемые звуки по моторным (двигательным) и акустическим (слуховым) признакам в игровых упражнениях по твердости и мягкости: «наоборот», «сигнальщики», «эхо» и др.; по звонкости и глухости: «Загрузим в грузовик картинки», «Соберем Соне сумку, а Зое рюкзак» и др.; ударности и безударности слогов: «Какой слог нужно добавить: ударный или безударный, чтобы получились слова?», «Прочитайте слова с ударением на первом слоге» и другие (25).

Также автор использует для дошкольников с общим недоразвитием речи следующие игры для развития артикуляции: «Чашечка», «Грибок», «Вкусное варенье» и др.; для развития правильного дыхания: «Снежинки летят», «Подул ветерок» и др.; для развития мелкой моторики дидактические игры: «Бусы», «Пальчиковый сухой бассейн», «Шнуровки» и др.; для автоматизации звуков: «Улитка», «Что делает Мила?», «Половинки» и др.; по дифференциации звуков: «Лесные цветы», «На лесной полянке» и другие (25).

Чикунова Э.А. учитель – логопед I кв. категории, МБДОУ № 63 г. Нижнекамск строит свою коррекционную работу по преодолению нарушений звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи в соответствии со следующими стадиями:

- I стадия (предварительная) имеет целью подготовить слуховую, моторную и зрительную систему к последующей работе над звуками;
- II стадия — уточнение артикуляторного и акустического образа, выделение из речевого потока правильно произносимых звуков;
- III стадия — коррекция нарушенных звуков речи (41).

На предварительной стадии коррекционная работа проводится по следующим направлениям:

- 1) развитие слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти;
- 2) развитие ручной и речевой моторики;
- 3) развитие зрительно-пространственных функций;
- 4) формирование временных представлений;
- 5) развитие ритма;
- 6) формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

Указанные направления коррекционной работы проводятся и на других стадиях, но на более сложных заданиях, в структуре других задач и содержания коррекционного обучения (41).

Основным содержанием второй стадии является уточнение артикуляторного и акустического образа, выделение из речевого потока правильно произносимых звуков. На этой стадии логопедическая работа проводится в следующих направлениях:

- 1) развитие артикуляторной моторики;
- 2) развитие элементарных форм фонематического анализа и синтеза;
- 3) уточнение артикуляторного и акустического образа правильно произносимых звуков.

На третьей стадии, в соответствии с традиционной методикой коррекции нарушений звукопроизношения, ставятся задачи постановки, автоматизации и дифференциации звуков речи (41).

Порожная О. А., логопед из МДОУ №87 г. Северодвинска, использует в своей практике такое средство коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как речедвигательная гимнастика (40).

Порожная О. А. дает следующую характеристику основных звеньев речедвигательной гимнастики:

- развитие неречевых процессов: слухового внимания и памяти пространственных представлений и навыков зрительной ориентации на говорящего; развитие тонкой и общей моторики, координации движений; развитие мимической мускулатуры; развитие произвольного внимания;

- развитие речи и коррекция речевых нарушений: развитие темпа и ритма дыхания, продолжительности выдоха; развитие орального праксиса, просодии речи; формирование фонематического слуха; коррекция звукопроизношения (29).

Средствами речедвигательной гимнастики, как отмечает педагог, являются:

1. Двигательные упражнения, направленные на нормализацию мышечного тонуса.

2. Упражнения, активизирующие внимание, воспитывающие чувство ритма, самостоятельность, четкость и дифференцированность движений.

3. Упражнения на развитие дыхания.

К методическим приемам речедвигательной гимнастики педагог относит:

- показ упражнений,
- сопряженное, сопряжено-отраженное и совместное выполнение движений,
- словесная инструкция,
- пояснение с конкретным показом речедвигательного движения (29).

Все движения речедвигательной гимнастики — это относительно самостоятельные процессы, подчиненные сознательной цели (на каждом этапе —

своя цель). Для получения положительных результатов от использования речедвигательной гимнастики логопед должен стремиться к тому, чтобы каждое двигательное упражнение стало не только условием и формой осуществления определенной деятельности, но и объектом деятельности. Иначе говоря, упражнение должно быть осознанно.

Порожня О. А. отмечает, что технология речедвигательной ритмики предусматривает трехуровневую модель развития речевого праксиса. В качестве теоретической основы использована теория Н.А. Бернштейна об уровне организации движений и их развития в онтогенезе (29).

Уровень 1 (уровень С по Бернштейну). Это этап вызывания звука, который предусматривает введение упражнений речедвигательной ритмики с целью развития мимики, орального праксиса, общей моторики, слухового и зрительного внимания, подражательности. Упражнения, в зависимости от того, какой звук необходимо поставить данному ребёнку, способствуют его введению, являясь при этом дополнительной зрительной опорой и дополнительными двигательными кинестезиями помимо зрительного артикуляционного обозначения звука.

Уровень 2 (соответствует уровню D). На этапе автоматизации звука речедвигательные упражнения развивают у детей артикуляционную моторику (речевые и мимические движения), способствуют появлению четкой дикции, интонационной выразительности. Этот этап заключается в последовательной отработке звуков от более легких по артикуляции до более сложных, при одновременной работе по формированию фонематического восприятия.

Уровень 3 (соответствует уровню E) является высшим. Этап дифференциации звуков с применением речедвигательных упражнений способствует активизации процесса формирования фонематического слуха, развитию просодических компонентов речи и закреплению правильного произношения (29).

Не менее важным и эффективным, как считает педагог, является применение средств речедвигательной ритмики на логопедических занятиях по

формированию навыков звукового анализа и синтеза. В данном случае речедвигательная ритмика используется как средство опоры на зрительный и двигательный образы звука речи для укрепления межанализаторного взаимодействия и наиболее полноценного усвоения материала.

Педагог отмечает, что элементы речедвигательной ритмики можно вводить на занятиях по коррекции звукопроизношения (начиная с этапа вызывания звука речи и заканчивая дифференциацией близких по звучанию и артикуляции звуков). Кроме того, речедвигательные упражнения могут быть использованы в структуре других видов логопедических занятий: в организационных моментах, в динамических паузах, в дидактических играх, при выполнении звукового анализа слов. В этих случаях речедвигательная ритмика используется как средство опоры на зрительный и двигательный образы звука речи для укрепления межанализаторного взаимодействия. При этом подбор упражнений осуществляется в строгом соответствии с темой и целями занятия, с учетом индивидуальных особенностей детей (29).

Таким образом, можно сделать выводы о том, системная работа по коррекции звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна быть многоаспектной, а также, с учетом ведущего вида деятельности дошкольников (игры) должна обязательно включать игровые моменты. Новые средства обучения, основанные на преимуществах информационных технологий, могут и должны применяться для удовлетворения особых образовательных потребностей детей, более эффективного решения коррекционных задач.

Выводы по 1 главе:

Одним из необходимых качеств полноценной устной речи является правильное звукопроизношение. Таким правильным звукопроизношением

большинство детей овладевает еще в дошкольном возрасте, причем происходит это без какого-либо специального обучения, на основе подражания правильной речи окружающих людей. Однако у многих детей те или иные дефекты в произношении звуков остаются надолго и не исчезают без специальной логопедической помощи. К таким детям относятся дети с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Проблемой звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие ученые: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Н. Ефименкова, М.Ф. Фомичева, А.И. Богомолова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и другие.

В картине общего недоразвития речи на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается.

Приоритетные направления и формы работы в рамках коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи – это использование игровой формы проведения занятий, игровых упражнений. Все это будет способствовать более эффективному развитию фонематического восприятия старших дошкольников, так как игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ДОУ

2.1. Выявление состояния звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи

Для выявления состояния звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи нами был проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента: провести диагностику состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать методики диагностики состояния звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. С помощью подобранных методик провести диагностику состояния звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи и выявить характер нарушения произношения звуков.

Эмпирическое исследование проводилось в МБДОУ № 52 на базе подготовительной к школе группы компенсирующей направленности. Всего в исследовании приняло участие 10 воспитанников.

Для проведения исследования нами были определены направления диагностики и подобраны следующие методики.

1. Диагностика состояния артикуляторной моторики. Для оценки состояния артикуляционной и мимической моторики детей мы использовали методику Е.Ф.Архиповой (приложение 1) (1,120).

При исследовании функций органов артикуляции проводится анализ по следующим позициям:

- состояние мышечного тонуса (гипертонус, гипотонус, дистония);
- возможность осуществления непроизвольных и произвольных движений (кинетическая, кинестетическая диспраксия, апраксия);
- качество артикуляционных и мимических движений (точность, ритмичность, амплитуда, сила мышечного сокращения, время фиксации артикуляционного уклада, количество правильно выполненных движений, переключаемость с одного движения на другое и др.).

Система и критерии оценки по данной методике представлены в приложении 2.

2. Диагностика состояния речеслухового восприятия и фонематических функций по методике Е.Ф. Архиповой (приложение 3) (1)

Предлагаемая Е.Ф. Архиповой система обследования фонематического слуха включает традиционные для логопедической практики приемы для оценки речи детей. Система носит тестовый характер, процедура ее проведения и система балльной оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представлять картину дефекта и определить степень выраженности нарушения фонематического слуха. В дальнейшем система удобна для прослеживания динамики развития фонематического слуха ребенка и эффективности коррекционного воздействия.

Система включает следующие пробы:

- 1) узнавание неречевых звуков;
- 2) различение слов, близких по звуковому составу;
- 3) дифференциация слогов;
- 4) навыки элементарного звукового анализа.

Система и критерии оценки по данной методике представлены в приложении 4.

3. Диагностика состояния звукопроизношения. Обследование состояния звукопроизношения проводится по общепринятой в логопедии методике, опубликованной в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной. При изучении состояния звукопроизношения

определяется количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях:

- при изолированном произношении;
- в слогах - прямых, обратных, со стечением согласных;
- в словах (исследуемый звук находится в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова);
- во фразах;
- в спонтанной речи.

При подборе лексического материала соблюдаются следующие требования:

- насыщенность лексического материала заданным звуком;
- разнообразие лексического материала;
- включение слов с оппозиционными звуками;
- включение слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости.

При обследовании звукопроизношения применяются методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Детям предлагаются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, чистоговорки, включающие исследуемые звуки. Одним из основных требований к лексическому материалу было понимание значения слов, предлагаемых ребенку для воспроизведения при обследовании звукопроизношения.

Для выявления особенностей звукопроизношения детей мы использовали методику Е.Ф.Архиповой. Е.Ф. Архипова предлагает следующую схему обследования:

- 1) изолированное произнесение;
- 2) в слогах разной структуры (8 модулей);
- 3) в словах, где звук занимает разные позиции (отраженно и самостоятельно по картинке);

4) в словах разной слоговой структуры (13 классов) (отраженно и самостоятельно по картинке);

5) в предложении (отраженно, по картинке, по вопросам). Текст методики приведен в приложении 5.

Система и критерии оценки по данной методике представлены в приложении 6.

Для того, чтобы иметь общее представление о состоянии звукопроизношения детей, мы определили условный уровень его развития, соотнеся полученное количество баллов с одним из уровней значимости

Таким образом, по результатам итоговой оценки ребенок может быть отнесен к одному из четырех уровней развития звукопроизношения:

68-51 балл – высокий (условная норма),

50-35 баллов - выше среднего,

34-18 баллов – ниже среднего.

Менее 9 баллов – низкий.

Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Результаты констатирующего эксперимента

Имя ребенка	Методика обследования состояния артикуляционной моторики	Методика диагностики фонематического слуха	Методика обследования состояния звукопроизношения	Суммарный балл	Уровень развития звукопроизношения
Света Л.	12	10	11	33	ниже среднего
Лена Г.	19	11	11	41	выше среднего
Миша К.	11	13	7	31	ниже среднего
Анвар Д.	14	10	8	32	ниже среднего
Олег У.	12	8	9	29	ниже среднего
Алина С.	9	11	10	30	ниже среднего
Даша Ш.	6	15	5	26	ниже среднего

Денис В.	8	7	6	21	ниже среднего
Оля М.	18	12	8	38	выше среднего
Данил Ч.	8	11	10	29	ниже среднего

Графически данные таблицы 1 представлены на рис. 1

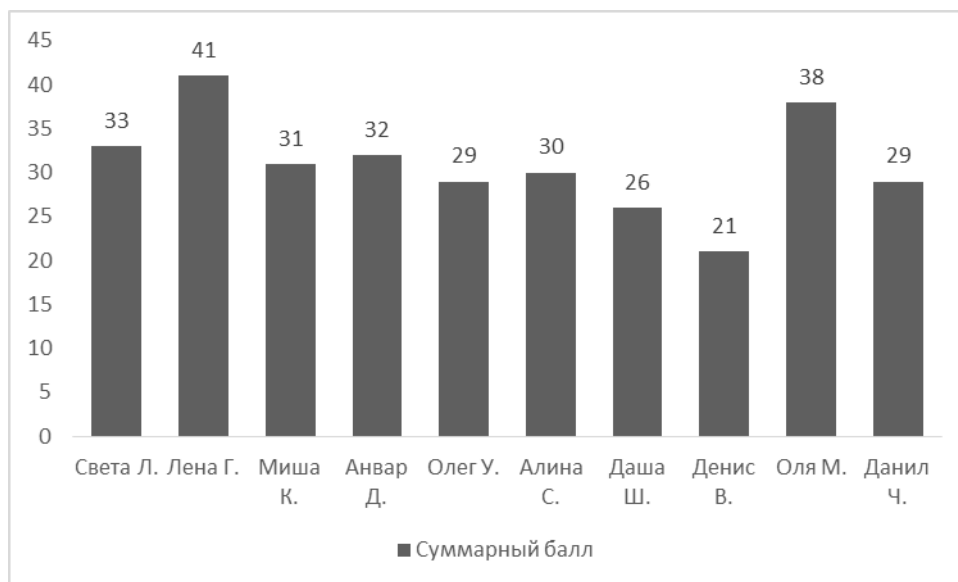


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

Данные исследования свидетельствуют о том, что только двое детей из 10 показали уровень развития звукопроизношения выше среднего. У остальных испытуемых указанный уровень ниже среднего. Рассмотрим данные исследования более подробно.

1. Результаты обследования артикуляторной моторики

В целом показатели обследования артикуляторной моторики были существенно ниже условной нормы.

Наиболее ярко недостаточность моторики артикуляционного аппарата проявляется в трудностях переключения с одной артикуляции на другую, снижении и ухудшении качества артикуляционного движения, снижении времени фиксации артикуляционной формы, снижении количества правильно выполненных движений.

При обследовании кинетического орального праксиса все дети экспериментальной группы не могли точно удержать артикуляционную позу. У всех детей отмечаются неточное выполнение движений, замены одного движения другим, быстрая истощаемость при длительном удержании артикуляционной позы. При переключении речевых движений переход от одного состояния к другому осуществляется толчкообразно, с нарушением воспроизведения двигательного ряда, с возникновением персевераций и перестановок. У троих детей отмечается наличие гиперкинезов в виде дрожания, тремора языка. При задании подержать широкий, распластаный язык (язык «лопатой») неподвижно держать на нижней губе, удерживая его в течение 5-7 секунд, дети не смогли сохранить состояние покоя. Появилось дрожание и легкий цианоз (посинение кончика языка).

При обследовании динамической координации артикуляционных движений только один ребенок экспериментальной группы смог выполнить задание, хотя и с затруднениями. Остальные дети выполняли движения с ошибками. Один ребенок полностью не смог выполнить задание.

Обследование мимической мускулатуры показало наличие у большинства детей незначительных нарушения тонуса мимической мускулатуры. Наиболее сильно выраженное нарушение мышечного тонуса мимической мускулатуры выявлена только у одного ребенка.

Таким образом, исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи наиболее ярко моторная недостаточность органов артикуляции проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движения.

2. Результаты обследования речеслухового восприятия и фонематических функций.

Исследование показало, что у некоторых детей трудности начинаются уже на I ступени, при дифференциации неречевых звуков. Дифференциация неречевых звуков свидетельствует о состоянии слухового внимания и явля-

ется предпосылкой формирования фонематического слуха. Знакомые звуки, часто встречающиеся в быту, на занятиях, различаются детьми лучше, чем звуки, воспринимаемые впервые или малознакомые. При исследовании различения слов близких по звуковому составу (*шляпа - сляпа - хляпа - шляпа* и т.п.) дети представляют неоднородную группу. Нарушения отмечаются у всех, но проявляются в разной степени выраженности. Задания, выполненные с ошибками, многими детьми самостоятельно не исправляются. Часто ошибки детьми не замечаются. Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток (2-4) детям удается дифференцировать гласный из ряда других гласных звуков. При дифференциации слогов с оппозиционными согласными: звонкие - глухие, твердые - мягкие - все дети оказываются несостоятельными. При исследовании дифференциации слогов и фонем у одной трети детей выявлены нарушения слухоречевой памяти.

Трудности возникают не только при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но и при различении более контрастных звуков.

3. Результаты обследования звукопроизношения

При обследовании состояния звукопроизношения дети экспериментальной группы показали наличие следующих дефектов.

В картине нарушений звукопроизношения большое место занимают смещения звуков. Наиболее распространенными оказались смещения свистящих и шипящих звуков (с-ш, з-ж, с-ч, с-щ), а также сонорных (р-л).

У двоих детей выявлено искаженное произношение звуков, преимущественно межзубное произношение свистящих, а также увулярное и велярное произношение звука р. Также еще у двоих детей обнаружилось стойкие замены одного звука другим звуком (р-л, л-ль, л-в, ш-с, ж-з). Наблюдалось и отсутствие звуков. Так, у Алины С. в речи отсутствуют звуки *з* (*с* - заменитель), *ц* (*т* - заменитель), (*л*) (заменитель - *л*); звуки *ш*, *ж*, *щ* смешивает в речи. У Олега У. в речи отсутствуют звуки *ц* (его заменитель звук *т*) и *ч* (заме-

няет мягким *ть*), *р* (его заменитель *л*), звуки *ш*, *с*, *щ* смешивает в речи. У Даниила Ч. отсутствуют звуки *ц* (*т* его заменитель), *ч* (заменяет мягким *ть*), *ж* (*з* его заменитель), *б* (*п* заменитель), *в* (*ф* заменитель). У Светы Л. отсутствуют звуки *з* и *ц* (*с* - заменитель), *р* (*л* – заменитель), *г* (*к* – заменитель). У Миши К. в речи отсутствуют звуки *ц* и *з* (заменяются *с*), *г* (заменяется *к*) и звук *л* (заменяет мягким *ль* или (*л*)). Анвар Д. звуки *ц* и *д* заменяет на *т*, *р* заменяет на *л* и смешивает звуки *ш*, *ж*, *щ*. Даша Ш. звуки *ц* и *з* заменяет на *с*, звук *г* заменяет на *к*.

При анализе результатов фонематического теста обнаружили затруднения при дифференциации слов, в состав которых входит звук, отсутствующий в речи, со словами со звуком- заместителем.. Не меньшую трудность представляла дифференциация звуков смешиваемых в речи, здесь также наблюдалось большое количество ошибок.

После обработки результатов диагностики по каждой из методик был посчитан общий уровень развития звукопроизношения. В целом по итогам констатирующего эксперимента 80% детей показали уровень развития звукопроизношения ниже среднего (1,66 – 2,33 балла), 20% детей обнаружили уровень выше среднего (2,66 балла). Соответственно, на основе полученных данных необходимо разработать методические рекомендации по осуществлению коррекции звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2.2. Методические рекомендации по коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности ДОО

Целью разработки методических рекомендаций по коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях груп-

пы компенсирующей направленности ДООУ являлось формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия).

Решение этой задачи должно осуществляться как на индивидуальных, так и групповых занятиях в ходе коррекционной работы. При этом, к данной работе целесообразно привлекать родителей, так как формирование речи ребенка происходит не только в условиях ДООУ, но и дома.

Для того, чтобы родители осознали основные направления коррекционной работы, необходимо разработать определенный алгоритм действий:

- организовать мастер-классы для родителей на темы «Формирование правильного звукопроизношения у детей средствами артикуляционной гимнастики», «Развитие звукового анализа и синтеза», «Работа над автоматизацией звуков» и др.

- ознакомить родителей с методами и формами логопедической коррекции. С этой целью может быть использована экскурсия в логопедический кабинет, где для родителей проводится подробная беседа возле стендов, демонстрирующих методы и приемы работы логопеда в рамках коррекции звукопроизношения у детей.

- ознакомить родителей с дидактической базой логопедического кабинета и теми вспомогательными средствами, которые можно использовать в коррекции звукопроизносительной стороны речи в домашних условиях (зубная щетка для массажа языка, коктейльные трубочки для выработки правильного речевого дыхания и т.д.) как во время занятий у логопеда, так и для продолжения логопедической работы с ребенком дома.

Примеры мастер-классов, консультаций для родителей представлены в приложении 7 и 8.

Учитывая особенности нарушений звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, необходимо выделить следующие стадии коррекционной работы.

1. Подготовительный этап.

На подготовительном этапе решаются следующие задачи:

1) Совершенствование слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти. Это очень важно, так как неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения у детей.

С этой целью могут применяться специальные игры (Игра «Угадай, что звучит», «Угадай, чей голосок» и т.д.) (приложение 9), в процессе которых ведется работа, направленная на: узнавание неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых неречевых звуков и на речевом материале: звуков, звукоподражаний, слов, фраз; различение слов, близких по своему звуковому составу.

Также на занятиях в качестве средства коррекционного воздействия может использоваться музыка. Включение элементов музыкотерапии на занятиях вызывает интерес практически у всех детей. У ребенка всегда возникает естественное желание двигаться, подчиняясь музыкальному ритму, а это, в свою очередь, решает ряд коррекционных задач:

- формирование координированности движений общей и мелкой моторики;
- развитие артикуляционных возможностей;
- коррекция слухового внимания;

2) Развитие артикуляторной моторики и уточнение артикуляторного и акустического образа правильно произносимых звуков, а также развитие кинестетических ощущений. Необходимо проводить работу по развитию кинестетических ощущений, уточнение движений языка, губ. Все артикуляционные упражнения необходимо выполнять по подражанию перед зеркалом с использованием картинок-символов. Развитие кинестетических ощущений необходимо осуществлять посредством включения в работу стилизованных изображений «Сказки о веселом язычке», дидактического пособия – макета «Веселый язычок», которые помогут детям постепенно сформировать представления о правильном положении органов артикуляции при произношении

заданного звука. При подготовке артикуляционного аппарата к произнесению звука мы предлагаем проводить артикуляционную гимнастику и родителям, тем самым они своим примером будут вовлекать детей в работу (см. Приложение 9).

3) Развитие мелкой и мимической моторики.

На данном этапе может осуществляться обучение детей и родителей пальчиковым играм, упражнениям с резиновыми мячами, элементам самомассажа кистей и пальцев рук с привлечением массажера и без него. На теоретических и практических семинарах, посвященных развитию мелкой моторики рук, родителям необходимо рассказать об оказании благотворного влияния упражнений на развитие речевой функции; проводить обучение «играм с пальчиками», приемам массажа: поглаживанию, растиранию, разминанию, выжиманию; комплексу пассивной и активной гимнастики, завершающейся упражнениями на синхронизацию движений пальцев и речи. Работа по развитию мелкой моторики не должна ограничиваться рамками предварительной стадии, ее необходимо применять и на последующих стадиях коррекционной работы при произношении изолированного звука, слога, звуко сочетания (в форме звукоподражания), слова, при введении звука в связную речь. Были использованы такие игровые приемы как «сухой бассейн», собирание бус, палочек, игра «Узелки» (приложение 10), «Веселые дорожки», «Упражнение с пробками».

4) Проведение дыхательных упражнений.

Работа должна начинаться с развития длительного выдоха без участия речи. С этой целью родителям предлагаются на тренингах игровые приемы (Игра «Бегемотик», «Качели», «Нырлящик за жемчугом», «Лети, перышко», и др.) для совместного выполнения с детьми (приложение 11).

После сформированности у детей плавного длительного выдоха, вводятся голосовые упражнения для развития речевого дыхания, развивающие силу, тембр и высоту голоса: на гласных, а затем на длительном выдохе – фразы («Немое кино», «Зоопарк»). На совместных занятиях родителя и ре-

бенка по развитию физиологического дыхания, силе и направлению воздушной струи должен вноситься элемент соревнования, тем самым стимулируя детей к правильному выполнению упражнений «Кто спрятался?», «На чьем деревце танцуют листочки?» и т.д.

5) Развитие элементарных форм фонематического анализа и синтеза.

Дети, научившись на предварительной стадии различать слова, близкие по звуковому составу продолжают закреплять это умение и будут учиться различать слоги. Так, логопедом может произноситься слоговой ряд, например: «на – на – на – па», а дети должны определить, какой слог лишний. Затем слоговые ряды усложняются: «на – но - на», «ка – ка - га - ка», «па – ба – па - па» и т.п. Затем дети будут учиться различать фонемы родного языка.

Работу необходимо начинать с дифференциации гласных звуков, так как гласные звуки являются тем фундаментом, на котором базируется работа по развитию фонематических процессов у детей. Усвоив дифференциацию гласных звуков, дети хорошо овладевают звуковым анализом и синтезом слов, в дальнейшем аналогично проводится работа по дифференциации согласных фонем. Обучение навыкам элементарных форм фонематического анализа и синтеза может проходить в форме игровых заданий: «Поющие лягушки», «Веселые звукаррики», «Пирамида», «Слоговой поезд» и др.

Задачей этой стадии работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; умения отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков.

Выделенные направления логопедической работы необходимо реализовывать параллельно.

Перечисленные направления работы на подготовительном этапе проводятся как в рамках индивидуальных, так и фронтальных занятий, на примере более сложных заданий.

2.Следующая стадия работы — коррекция нарушенных звуков речи.

В процессе разработки методических рекомендаций нами были специально подобраны и упорядочены задания для каждой стадии работы в соответствии с методическими требованиями, а именно: постепенно нарастала сложность заданий, лексический материал был подобран с учетом системного нарушения речи и других нарушений звукопроизношения с учетом ведущего вида деятельности (в игровой форме), а также возрастных и индивидуальных особенностей детей. Подобранный лексический материал способствует обогащению активного словаря, грамматического строя речи дошкольников.

Коррекционная работа на третьей стадии включает в себя:

- постановку звуков;
 - автоматизацию звуков в слогах; словах; введение звука в связную речь
- дифференциацию звуков по сходным артикуляционно-акустическим признакам.

1. Постановка звуков

Задачи этого этапа должны реализовываться на индивидуальных занятиях.

Особенностью этой работы являются:

- максимальное включение анализаторов;
- актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности.

Так, постановке звука может помочь зрительное восприятие артикуляции, тактильное восприятие муляжа «Веселый язычок», кинестетические ощущения от движения кисти руки, воспроизводящей положение языка при произношении данного звука, опора на кинестетические ощущения языка, губ, которые устанавливались в правильном положении при помощи зонда, шпателя. Широко используются в работе схемы, игровые упражнения, технические средства – модули из блока «Звукопроизношение» компьютерной игры «Игры для Тигры».

При постановке звука по подражанию детям могут демонстрироваться картинки-символы. Так, ребенку при постановке звука [ш] может быть показано, как шипит гусь, изображенный на картинке. Особое внимание обращалось на положение языка в форме ковшика, округленных губ, направление воздушной струи посередине языка. Затем дается задание повторить звукоподражание перед зеркалом. В случае постановки звуков с механической помощью постановка проводится в виде игры, в ходе которой закрепляется артикуляционный уклад. На этапе постановки звуков продолжается развитие фонематического анализа и синтеза. Дети учатся выделять отрабатываемый звук на фоне других звуков (Игра «Поймай звук [ш]»), в слове (Игра «Подними руку», «Сигнальщики»), определять его место (Игра «Зажги свет в окошке»), дифференцировать от других звуков (Игра «Хлоп – топ»).

2. Автоматизацию звуков в слогах; словах; введение звука в связную речь.

Этап автоматизации звука, с точки зрения физиологической представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале. Автоматизация звука требует активного использования процесса внутреннего торможения, способности дифференциации правильного и неправильного артикуляторного уклада. Она осуществляется по принципу от «простого к сложному». Большое внимание на занятиях этапа автоматизации должно быть уделено выделению звуков на слух. При этом изучаемый звук (например, с) обязательно сравнивается со всеми звуками, в том числе и с теми, которые дети еще не могут правильно произносить. Это является одним из условий спонтанного появления новых звуков, с одной стороны, а с другой — ускоряет и облегчает последующий процесс, связанный с дифференциацией звуков.

Так, для различения, например, на слух звука мы предлагали детям предлагает послушать ряд звуков: с, з, с, ц, с, ш, с, щ, ц и вычленив из него изучаемый. Далее дети в ряду слов определяют слова только со звуком с. Сначала предлагаемый ряд состоит из 2—3 слов с «далекими» звуками (сум-

ка, ракета, кубик). Затем постепенно количество слов увеличивается, а сами слова становятся более сложными по звуковому составу (шапка, сумка, цапля, заяц, щетка).

Постепенно детей можно подвести к выполнению ряда заданий: отобрать картинки с заданным звуком (сначала при активной помощи логопеда), затем придумать слова с этим звуком.

Здесь же проводится работа над фонематическим анализом слов, который способствует большей эффективности процесса автоматизации, так как требует четкого и быстрого определения звуковой структуры слова. Наряду с развитием фонетико-фонематической стороны речи, на этапе автоматизации звуков осуществлялось обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, формирование пространственной ориентировки.

На данном этапе возможно использовать игры, предлагаемые на сайте «Мерсибо», так как они будут способствовать развитию автоматизации звуков у детей на фоне повышения интереса к занятиям за счет использования компьютерных технологий.

Этот этап коррекции звуков может найти применение как на индивидуальных занятиях, так и на фронтальных занятиях по формированию звуковой стороны речи. Чтобы повысить интерес детей к логопедическим занятиям, были подобраны и модифицированы игровые методы и приёмы.

Это позволяет решить сразу несколько задач:

1. Пробудить в ребёнке желание самому активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения
2. Расширить и обогатить диапазон игровых умений и навыков
3. Повысить познавательную активность и работоспособность детей
4. Активизировать процессы восприятия, внимания, памяти
5. Плавное регулирование поведенческие трудности детей, постепенно приучая их подчиняться правилам игры.

На этапе закрепления изолированного звука во всех группах нарушений звуков могут быть использованы такие пособия:

- «Дорожки», на которых изображены различные персонажи и ребенку надо провести их по дорожке, произнося закрепляемый звук;
- «Пирамидка» – нанизывая кольцо – повторять звуки.

При автоматизации звука в слогах, когда ещё нет возможности применять предметные и сюжетные картинки с заданным звуком, для привлечения интереса детей предлагаются следующие приёмы и упражнения:

1.«Проведи слог по звуковой дорожке». Одна «дорожка» - ровная: идя по ней, слоги нужно произносить спокойным, негромким голосом. Другая «дорожка» ведёт «по кочкам»: слоги произносятся то громко, то тихо. А вот третья «дорожка» ведёт «в гору»: в начале пути слог произносится очень тихо, затем всё громче, а «на вершине горы» - очень громко.

2.«Волшебная палочка» (Логопед или родитель ударяет «палочкой» по слогу нужное количество раз и произносит слоги. Затем передаёт ребёнку палочку – ребенок, дотрагиваясь «волшебной палочкой» повторяет слоги)

3.«Цветочек» (Слоги и слова проговариваются с разгибанием и сгибанием пальчиков – «лепестки раскрываются и закрываются».)

4.«Музыкант» (Ребёнок имитирует игру на пианино или работу за клавиатурой, ударяет по очереди каждым пальчиком и проговаривает заданный слог нужное количество раз.)

5.«Яблоня» (Логопед просит ребенка «сорвать яблоки» с деревьев и произнести слог столько раз, сколько яблок на дереве) (4).

Можно отсчитывать бусины на счётах, перебирать бусины, выкладывать узор и т.д.

Аналогичные игры и упражнения можно предложить придумать родителям с детьми для домашних занятий.

При автоматизации звука в словах:

- «Угости зайку морковкой», «Укрась елочку», «Собери пирамидку» и т.д. (Дети выбирают морковку шарик, колечко с картинкой на заданный звук.)

На этом этапе помощь логопеду со стороны родителей становится просто незаменимой. Сначала она заключается в систематическом прослушивании ими всех произносимых ребенком слогов, слов и фраз с автоматизируемым звуком в целях контроля правильности его звучания. В дальнейшем будет необходим точно такой же постоянный контроль всей речи ребенка в обычных жизненных ситуациях: неправильно произнесенный звук нужно каждый раз поправлять. Благодаря этому, обеспечивается полная автоматизация звука в самый короткий срок.

Этап дифференциации звуков отрабатывается также на индивидуальных и фронтальных занятиях.

На фонетических фронтальных занятиях можно проводить систематические упражнения на сравнение звуков. Дети хлопали в ладоши, услышав определенный звук или слово, его включающее. Определяли наличие, а затем и место звука в слове. Каждый вновь изучаемый звук сравнивался с ранее отработанными. Дети учились различать звуки, отличающиеся по глухости-звонкости (з—с), мягкости—твердости (л—ль), по месту образования (с—ш). Таким образом, дифференциация звуков обеспечивалась всем ходом логопедической работы, базируемой на развитии артикуляционных навыков и умении различать звуки на слух и в собственной речи. Происходило развитие элементарных навыков звукового анализа за счет обучения детей определению места звука в слове, выделению первого и последнего согласного, гласного в положении после согласного. Осуществлялся анализ односложных слов типа: мак, сук, суп.

Как и на предыдущем этапе, сложность речевого материала здесь тоже нарастает постепенно. Сначала смешиваемые ребенком звуки дифференцировались в самых разнообразных типах слогов (СА—ША, АС—АШ, СТО—ШТО и т. п.), которые должны произноситься им без всяких звуковых замен, затем — в словах (САНКИ—ШАПКА, МИСКА—МИШКА), предложениях (типа широко известного ШЛА САША ПО ШОССЕ И СОСАЛА СУШКУ) и связных текстах, включающих оба смешиваемых звука.

Работа по развитию дифференциации звуков на этом этапе предполагает:

- использование картинок, названия которых анализировались на графических схемах слов. Ребенок, выделяя звуки из слова, выкладывал фишки разного цвета в клеточки, соответствующие тому или иному звуку;
- игровых ситуаций («Живые звуки», «Куда спрятали звук?», «Озорные звуки» и т. д.).

Каждая из стадий коррекции включает участие родителей. Наиболее эффективной, эмоционально яркой, а потому и часто используемой формой работы было проведение совместных занятий с участием ребенка и родителя. Занятия основного этапа по постановке, автоматизации, дифференциации звуков проводились с использованием игр, изготовленных совместно родителями и детьми. Это оказывало положительный эффект на продуктивность занятия.

Для работы родителей и детей дома были предложены следующие задания: выполнение заданий по логопедической тетради; заданий по карточкам, развивающим графо-моторные навыки, оптико-пространственные представления; изготовление совместно настольных игр на автоматизацию и дифференциацию звуков; использование словесных игр.

Доминирующей при этом стала тактика активного включения освоенных речевых эталонов в ситуацию естественного общения, т.е. такая организация совместной деятельности взрослых и детей, которая стимулировала бы последних к произвольному упражнению и закреплению новых речевых навыков: посильный труд, занятия изобразительной и конструктивной деятельностью, лепкой и игра.

Эти виды деятельности обеспечивают полноценную мотивацию речи, так как в них не просто формально закрепляются заданные речевые конструкции – речь оказывается мотивированной теми действиями, которые ребенок выполняет и тем самым воспринимается им не как упражнение, а как необходимость. Эффективность взаимодействия с родителями определяется

психологическим настроем, возникающим у них в процессе постоянных контактов с логопедом, который проводит с ними дифференцированную (с отдельными подгруппами родителей, выделяемыми в соответствии с различиями в речевом развитии детей и уровнем коррекционно-педагогической подготовки родителей), индивидуализированную работу, ориентированную на культурный и образовательный ценз каждой семьи, отношение ее членов к речевым трудностям ребенка, помогает установлению между логопедом и родителями системы непрерывной и эффективной обратной связи, превращению семьи в активного субъекта коррекционного процесса и осуществлению контроля за ходом и качеством проведения необходимой работы в семье. Также очень важен этап занятий по закреплению полученных навыков. С этой целью можно использовать ряд упражнений для занятий дома с родителями (приложение 12).

Таким образом, реализация указанных выше методических рекомендаций будет способствовать получению следующих результатов:

- у детей будет интенсивно формироваться мелкая моторика;
- будут совершенствоваться динамические движения артикуляционного аппарата, появятся плавные переключения от одного движения к другому;
- будут формироваться навыки элементарного звукового анализа и улучшится состояние фонематического слуха;
- речевая динамика у детей с общим недоразвитием речи будет позитивной.

Вывод по 2 главе:

В процессе исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось проведение диагностики состояния звуко-

произношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Комплекс задач данного этапа эксперимента включал подбор методик диагностики состояния звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проведение диагностики состояния звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, выявление характера нарушения произношения звуков.

Эмпирическое исследование проводилось в МБДОУ № 52 на базе подготовительной к школе группы компенсирующей направленности. Всего в исследовании приняло участие 10 воспитанников.

Для проведения исследования нами были определены направления диагностики и подобраны следующие методики.

1. Диагностика состояния артикуляторной моторики. Для оценки состояния артикуляционной и мимической моторики детей мы использовали методику Е.Ф.Архиповой.

2. Диагностика состояния речеслухового восприятия и фонематических функций по методике Е.Ф.Архиповой

3. Диагностика состояния звукопроизношения (а основе подходов, предложенных Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной).

По данным проведенного исследования был сделан вывод, что только двое детей из 10 показали уровень развития звукопроизношения выше среднего. У остальных испытуемых указанный уровень ниже среднего.

Исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи наиболее ярко моторная недостаточность органов артикуляции проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движения.

Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток (2-4) детям удается диф-

ференцировать гласный из ряда других гласных звуков. Трудности возникают не только при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но и при различении более контрастных звуков.

При анализе результатов фонематического теста обнаружили затруднения при дифференциации слов, в состав которых входит звук, отсутствующий в речи, со словами со звуком- заместителем.. Не меньшую трудность представляла дифференциация звуков смешиваемых в речи, здесь также наблюдалось большое количество ошибок.

После обработки результатов диагностики по каждой из методик был посчитан общий уровень развития звукопроизношения. В целом по итогам констатирующего эксперимента 80% детей показали уровень развития звукопроизношения ниже среднего (1,66 – 2,33 балла), 20% детей обнаружили уровень выше среднего (2,66 балла). Соответственно, на основе полученных данных необходимо разработать методические рекомендации по осуществлению коррекции звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью разработки методических рекомендаций по коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности ДООУ являлось формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия).

Решение этой задачи осуществлялось как на индивидуальных, так и групповых занятиях в ходе коррекционной работы.

В процессе организации работы по коррекции звукопроизношения нами использовались следующие виды работ:

- включение родителей в процесс коррекции звукопроизношения у детей;
- на занятиях использовалась двигательная активность путем включения в учебный процесс различных подвижных игр;

- работа проводилась с опорой на все анализаторы: на тактильные (пальчиковые игры), кинестетические (использование подвижных игр), зрительные (использование наглядного материала);

- в работу также были включены компьютерные технологии (использование компьютерных игр с сайта «Мерсибо»).

Таким образом, реализация указанных выше методических рекомендаций будет способствовать получению следующих результатов:

- у детей будет интенсивно формироваться мелкая моторика;
- будут совершенствоваться динамические движения артикуляционного аппарата, появятся плавные переключения от одного движения к другому;
- будут формироваться навыки элементарного звукового анализа и улучшится состояние фонематического слуха;
- речевая динамика у детей с общим недоразвитием речи будет позитивной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из необходимых качеств полноценной устной речи является правильное звукопроизношение. Таким правильным звукопроизношением большинство детей овладевает еще в дошкольном возрасте, причем происходит это без какого-либо специального обучения, на основе подражания правильной речи окружающих людей. Однако у многих детей те или иные дефекты в произношении звуков остаются надолго и не исчезают без специальной логопедической помощи. К таким детям относятся дети с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Проблемой звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие ученые: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Н. Ефименкова, М.Ф. Фомичева, А.И. Богомолова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и другие.

В картине общего недоразвития речи на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается.

Приоритетные направления и формы работы в рамках коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи - это использование игровой формы проведения занятий, игровых упражнений. Все это будет способствовать более эффективному развитию фонематического вос-

приятия старших дошкольников, так как игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста.

В процессе исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось проведение диагностики состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Комплекс задач данного этапа эксперимента включал подбор методик диагностики состояния звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проведение диагностики состояния звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, выявление характера нарушения произношения звуков.

Эмпирическое исследование проводилось в МБДОУ № 52 на базе подготовительной к школе группы компенсирующей направленности. Всего в исследовании приняло участие 10 воспитанников.

Для проведения исследования нами были определены направления диагностики и подобраны следующие методики.

1. Диагностика состояния артикуляторной моторики. Для оценки состояния артикуляционной и мимической моторики детей мы использовали методику Е.Ф.Архиповой.

2. Диагностика состояния речеслухового восприятия и фонематических функций по методике Е.Ф.Архиповой

3. Диагностика состояния звукопроизношения (а основе подходов, предложенных Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной).

По данным проведенного исследования был сделан вывод, что только двое детей из 10 показали уровень развития звукопроизношения выше среднего. У остальных испытуемых указанный уровень ниже среднего.

Исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи наиболее ярко моторная недостаточность органов артикуляции проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управле-

ния движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движения.

Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток (2-4) детям удается дифференцировать гласный из ряда других гласных звуков. Трудности возникают не только при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но и при различении более контрастных звуков.

При анализе результатов фонематического теста обнаружили затруднения при дифференциации слов, в состав которых входит звук, отсутствующий в речи, со словами со звуком- заместителем.. Не меньшую трудность представляла дифференциация звуков смешиваемых в речи, здесь также наблюдалось большое количество ошибок.

После обработки результатов диагностики по каждой из методик был посчитан общий уровень развития звукопроизношения. В целом по итогам констатирующего эксперимента 80% детей показали уровень развития звукопроизношения ниже среднего (1,66 – 2,33 балла), 20% детей обнаружили уровень выше среднего (2,66 балла). Соответственно, на основе полученных данных необходимо разработать методические рекомендации по осуществлению коррекции звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью разработки методических рекомендаций по коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности ДООУ являлось формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия).

Решение этой задачи осуществлялось как на индивидуальных, так и групповых занятиях в ходе коррекционной работы.

В процессе организации работы по коррекции звукопроизношения нами использовались следующие виды работ:

- включение родителей в процесс коррекции звукопроизношения у детей;
- на занятиях использовалась двигательная активность путем включения в учебный процесс различных подвижных игр;
- работа проводилась с опорой на все анализаторы: на тактильные (пальчиковые игры), кинестетические (использование подвижных игр), зрительные (использование наглядного материала);
- в работу также были включены компьютерные технологии (использование компьютерных игр с сайта «Мерсибо»).

Таким образом, реализация указанных выше методических рекомендаций будет способствовать получению следующих результатов:

- у детей будет интенсивно формироваться мелкая моторика;
- будут совершенствоваться динамические движения артикуляционного аппарата, появятся плавные переключения от одного движения к другому;
- будут формироваться навыки элементарного звукового анализа и улучшится состояние фонематического слуха;
- речевая динамика у детей с общим недоразвитием речи будет позитивной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов . - М.: АСТ : Астрель, 2007. - 224 с.
2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения яз.: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, - 2005.-160с.
3. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. - 2004. - № 1. - с.34-40
4. Волкова Г.А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, - 2006. – 372 с.
5. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 513 – 524.
6. Вологодина Н.Г. Домашний логопед/Н.Г. Вологодина. – Ростов н/Д.: Феникс,2006. – 281 с.
7. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2006. – 311 с.
8. Воробьев Т.А. Мяч и речь. – Санкт-Петербург: «Каро» ,2003. – 195 с.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии - М.: Педагогика,2007. – 411 с.
10. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2010. – 185 с.

11. Галкина В.Б., Хомутова Н.Ю. Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук при коррекции нарушении речи.//Дефектология. – 1999. - №3. – С. 21-24
12. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. - СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2008. – 286 с.
13. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-пресс, 2007. – 108 с.
14. Детская психология: Хрестоматия / Сост. Н.Л.Белопольская. 2-е изд., испр.М., «Когито-Центр», 2001. - 351с.
15. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников: Кн. для логопеда. Екатеринбург, 2003. – 394 с.
16. Закрепина А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с ООП.//Дефектология. – 2004.-№2.- 19-22 с.
17. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2004. - 304с.
18. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 237 с.
19. Козина И.Б.Формирование мотивации к коррекционным занятиям у детей с нарушениями произношения.//Дефектология. – 2005. - №5. – С. 11-14
20. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) — СПб.: СОЮЗ, 2009. — 160 с.
21. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под. ред. Р.Е. Левиной. - М., 2008.

22. Лизунова Л.Р. Воспитание звуковой культуры речи дошкольников//Логопед. – 2004. -№ 4. – С. 70-72.
23. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/Под ред.Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 395 с.
24. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: Сб.методических рекомендаций. — СПб.: Москва: САГА: ФОРУМ, 2006. – 284 с.
25. Малышева Е.Н. Игровые приемы для коррекции речи детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/elenamalyшева>
26. Микляева Ю.В.Рекомендации по развитию речи у детей с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. - №4. - С.43.- 45
27. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 275 с.
28. Планирование работы учителя-логопеда по преодолению общего недоразвития речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста: Методические рекомендации / Сост. Е.Е. Аюпова – Пермь: ПОИПКРО, 2005. – 20с.
29. Порожная О.А. Проектная деятельность как метод взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/2015/01/06/proektnaya-deyatelnost-kak-metod>
30. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Под ред. Волосовец Т.В. - М.: 2002.- 256 с.
31. Селивёрстов В.И. Речевые игры с детьми.- М.: ВЛАДОС, 2004 – 344 с.

32. Сабуров В.В. Технологическая модель организации взаимодействия семьи и школы в коррекционно-воспитательном процессе: Метод, рекомендации/ /Урал, гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. - 31с.
33. Специальная педагогика. Преодоление ОНР дошкольников. Учебное методическое пособие / Под ред. Т.В.Волосовец, 2002. – 256с.
34. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты: Учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. – 32 с.
35. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихология: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 266 с.
36. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Пальчиковая гимнастика. – М.: Астрель, 2007. – 183 с.
37. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико- фонематическим недоразвитием / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: ЮНИТИ, 2011. – 185 с.
38. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студ. Пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология», М.Просвещение, 2001. – 274 с.
39. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками: Пособие для логопедов и родителей. - М.: Аквариум, СПб.: Дельта, 1996. -384с.
40. Чикунова Э.А. Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у детей с особыми образовательными потребностями при подготовке к школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files>
41. Четвертушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет: учеб. пособие / Н.С. Четвертушкина. – М., 2014. – 165 с.
42. Шарова Т.Ф. Логопедическая игра: «Гласные звуки и буквы» // Коррекционная педагогика. - 2014. - № 1 (январь-февраль). - С. 94-96.

43. Шашкина Г.Р. И др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зинина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 311 с.
44. Шичанина О.В. Игровые приемы коррекционной работы по автоматизации поставленных звуков//Логопед. – 2005. - № 5. – с. 16-18
45. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений. - М.:Изд.центр «Академия», 2005. - 193с.
46. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. -- М.: АРКТИ, 2005. - 131 с.